

Théâtralité, neurosciences et phonologie de l'anglais au primaire

Freiss Michel, Maître de Conférences ESPE du Limousin

Décembre 2013

La perspective actionnelle autant que l'expression théâtrale semblent être *a priori* au service de l'apprentissage lexical. Pourtant, cet article suggère que l'aspect kinesthésique du jeu théâtral, tout autant que la diction / scansion, peuvent aussi se révéler très profitables au niveau de la prise de conscience phonologique en anglais chez les jeunes apprenants. En effet, les dernières avancées en neurosciences et en anthropologie nous renseignent sur la relation entre le geste de la main droite et la gestuelle articulatoire par le biais de l'aire de Broca. En analysant l'histoire de l'évolution du cortex humain, on comprend comment la parole s'est jointe peu à peu au geste, avant de le supplanter dans nos sociétés modernes. En ce sens, la théâtralisation et le non-verbal, vont permettre de stimuler les neurones consacrés à l'articulation et à la phonation d'une nouvelle langue. L'exploitation de l'expression théâtrale va se mettre naturellement au service de la dimension phonologique et phonétique de l'apprentissage de l'anglais, en levant notamment certains blocages autant physiologiques que psychologiques. De plus, nous rappellerons que l'anglais étant une langue accentuelle, les paramètres corporels nécessaires à l'accentuation (configuration glottale, effort musculaire de la racine de la langue, vocalisation plus forte, etc.) se rapprochent grandement de la diction propre au théâtre. Autrement dit, quand la théâtralité renforce la prise de conscience phonologique au sein du cerveau à la fois moteur et directeur, mental et corporéité ne font plus qu'un au sein du jeune apprenant, dans une perspective holistique. En ce sens, le *jeu* théâtral va permettre au *je* identitaire de se forger un autre système linguistique, dont la règle d'or est finalement l'expressivité et l'affect : *le langage est ludique*. En effet, le *jeu* présente cette faculté de maintenir l'attention de l'auditeur, la communication énonciateur-coénonciateur, tout en indiquant le contexte « authentique », d'appuyer les mouvements mélodiques ou accentuels d'une manière naturelle, sans révéler nécessairement le travail mental sous-jacent, inhérent à la construction d'un nouveau système phonologique. Finalement, le *jeu* théâtral témoigne d'une véritable volonté créatrice au niveau énonciatif et linguistique, et se situe donc dans le potentiel individuel de générer du langage, tout comme cela fut le cas pour nos lointains ancêtres.

Théâtralité, neurosciences et phonologie de l'anglais au primaire

Introduction

Les dernières avancées en neurosciences et en anthropologie nous renseignent sur la relation entre le geste de la main droite et la gestuelle articulatoire par le biais de l'aire de Broca. En analysant l'histoire de l'évolution du cortex humain, on comprend comment la parole s'est jointe peu à peu au geste, avant de le supplanter dans nos sociétés modernes. En ce sens, la théâtralisation et le non-verbal, vont permettre de stimuler les neurones consacrés à l'articulation et à la phonation d'une nouvelle langue. L'exploitation de l'expression théâtrale va se mettre naturellement au service de la dimension phonologique et phonétique de l'apprentissage de l'anglais, en levant certains blocages autant physiologiques que psychologiques. De plus, nous rappellerons que l'anglais étant une langue accentuelle, les paramètres corporels nécessaires à l'accentuation (configuration glottale, effort musculaire de la racine de la langue, vocalisation plus forte, etc.) se rapprochent grandement de la diction propre au théâtre. Autrement dit, quand la théâtralité renforce la prise de conscience phonologique au sein du cerveau à la fois moteur et directeur, mental et corporéité ne font plus qu'un au sein du jeune apprenant, dans une perspective holistique.

1. Sensibilisation accentuelle et corporéité

Pour le jeune apprenant francophone en anglais, une première remarque évidente est la difficulté de passer d'une langue syllabique comme le français à une langue accentuelle comme l'anglais. Or, paradoxalement et bien que fortement accentué, l'anglais, à l'inverse de l'espagnol ou du français, ne présente aucun accent écrit, à l'exception de l'usage particulier de mots français (*café*, *blasé*, par exemple). L'hispanophone pourra avoir déjà acquis, avant son alphabétisation, une compétence acoustique, auditive et articulatoire, pour mémoriser toute accentuation lexicale, de par son habitude d'accentuer le plus souvent la syllabe pénultième (Bouzet 1990 : 5). Toute exception à cette règle sera soutenue et rappelée par l'orthographe : *bastánte – mañána – míchos...* En revanche, le jeune apprenant francophone se trouvera en anglais, à l'oral comme à l'écrit, devant une langue très accentuée, mais ne présentant aucun signe visible d'accentuation. La sensibilisation accentuelle ne peut donc être appuyée par les règles orthographiques. Cependant plusieurs études, dont celle de Lehiste (1975), renvoient l'approche phonologique de l'apprenant pendant sa lecture, oralisée ou non, à l'influence des supports orthographiques (Lehiste 1975 : 195-206). Déjà la sensibilité phonémique, est nécessairement influencée par l'alphabétisation et le caractère plus ou moins transparent du rapport phonie-graphie.

Koda (1998), explicite cette « expérience cumulative » de la langue dans les termes suivants :

Children's cumulative experience with an alphabetic script may be the most important source of compound phonemic awareness (...) Given that phonological processing is an obligatory component of word recognition regardless of orthographic systems (...), two important implications arise from the reciprocity and developmental interface between alphabetic literacy and phonemic awareness; (1) phonological information is accessed through orthographic knowledge; (2) phonological processing may be constrained by the ways in which such information is represented in the visual word displays (...) (Koda 1998 : 194).

Ce qui vient d'être postulé au niveau phonémique peut être aisément étendu au niveau des procédures prosodiques, en particulier l'accentuation. Les schémas accentuels de l'anglais demeureront orthographiquement *invisibles* (ou dans l'inconscient de l'esprit des locuteurs natifs). La mémorisation lexicale grâce à un support écrit devra, de ce fait, n'intervenir qu'en aval d'un travail fondateur à l'oral, tout simplement par manque de transparence sur le plan prosodique. A cet égard, remarquons que les termes censés être *transparentes* à l'oral pour un francophone, ne le sont quasiment jamais, tant au niveau phonémique qu'accentuel. Ils concernent essentiellement l'écrit. Avant même d'aborder des procédures de prononciation de base, il va donc être impératif d'aborder le domaine articulatoire et phonatoire, de *jouer* dans les tâches proposées, sur la corporéité, la diction et l'expressivité. En rappelant les paramètres nécessaires pour produire un accent lexical en anglais, il sera plus facile d'en déduire des modes opératoires auprès des jeunes apprenants. L'objectif est tout d'abord de faire produire, ou reproduire, pour être capable de distinguer l'accent lexical lors des phases d'écoute. Nous nous basons là sur la théorie motrice de la perception de la parole (TMPP), laquelle stipule que l'on est capable de percevoir comme on est *a priori* capable de produire (Liberman et Mattingly 1985). La gestuelle articulatoire viendrait donc en amont de la perception linguistique.

2. Les paramètres physiques et corporels

Parler une nouvelle langue, c'est maîtriser de nouvelles données physiques, acoustiques et articulatoires, par l'intermédiaire d'une nouvelle gestion de son potentiel corporel. Parmi les paramètres corporels les plus évidents à travailler auprès des jeunes apprenants afin d'obtenir une accentuation correcte en anglais, nous pouvons en retenir au moins cinq :

- 1- La configuration glottale. Dans la production d'une syllabe accentuée, l'effort a tendance à augmenter la vitesse de fermeture / obstruction de la glotte. C'est le cas contraire qui se produit pour une syllabe non-accentuée : l'absence d'effort diminue la vitesse de fermeture.
- 2- L'effort musculaire supplémentaire (racine de la langue), qui va avoir des conséquences en termes de durée et d'intensité de la syllabe accentuée.
- 3- La vocalisation plus forte au niveau de l'intensité, laquelle va produire une articulation plus ouverte.
- 4- Cette articulation plus ouverte modifie sensiblement les dimensions de la cavité buccale permettant ainsi aux harmoniques des formants vocaliques de la syllabe accentuée de résonner, plus particulièrement concernant les hautes fréquences (Sluijter et Van Heuven 1996 : 2472).
- 5- Enfin, un paramètre non négligeable dans la diction, est la respiration. Impossible d'accentuer une syllabe si l'on manque d'air. C'est là où la diction du jeu théâtral, qui demande de savoir respirer pour déclamer, rejoint le travail sur la phonétique articulatoire de la LVER.

De ces 5 paramètres, nous retiendrons pour les exposer de la façon la plus ludique / théâtrale possible aux jeunes apprenants, trois critères fondamentaux : la tension, l'ouverture s'opposant à la constriction, et finalement les cavités de résonance qui touchent tout le corps (tête, thorax). S'ajoutant à l'effort articulatoire, c'est bien la combinaison de la durée et de l'intensité qui donnera l'effet d'accentuation. La durée étant déjà incluse, en français, pour réaliser l'expansion de la syllabe finale du groupe de sens, naturellement la focalisation se portera sur les deux autres facteurs d'ouverture et de tension. Mais, dans un certain sens, obtenir déjà une sensibilisation à la réalisation de syllabes longues / tendues serait déjà très positif au niveau accentuel.

3. Mise en relief de la durée des syllabes accentuées

En effet, à la fin du groupe intonatif en français, cette durée représente le double voire le triple de la durée des autres syllabes (Robinson 1968 : 173). En d'autres termes, lorsqu'on mesure chaque syllabe au sein d'un groupe rythmique de quatre syllabes, par exemple un groupe de 111, 147, 159, et 348 ms (millisecondes), les deux remarques qui vont s'imposer sont tout d'abord, l'augmentation progressive de la durée des syllabes, et l'allongement (x 3) de la syllabe finale. Il sera par la suite facile de rapprocher cette prééminence, au niveau de la syllabe finale du groupe de sens en français, de l'expansion de la syllabe anglaise au niveau du noyau de l'unité prosodique : *Phrase Final Lengthening* PFL, (Cummins 1999 : 476-480).

Cependant, il faut préciser que le facteur PFL s'ajoutant à l'accent lexical, va amener à accroître la durée de la syllabe portant l'accent nucléaire. D'où la nécessité de travailler la diction / scansion sur les paramètres d'ouverture et d'effort / tension auprès des jeunes apprenants.

En effet, une période d'ouverture plus longue prolongera d'autant la durée de fermeture. Il va falloir demander aux apprenants d'intégrer une plus grande *élasticité syllabique*, tout d'abord grâce à une diction lente, avant de suggérer de passer à un discours en *temps normal* (c'est-à-dire, dans une norme temporelle plus appropriée aux natifs). La composante prosodique et accentuelle apparaît à ce point tellement « chevillée au corps » de l'énonciateur natif, que l'on est tenté de chercher du côté des techniques corporelles pour construire un nouvel outil phonatoire et articulatoire adéquat. En ce sens, il ne faut pas hésiter à théâtraliser et même à exagérer la mécanique rythmico-intonative en

situation d'énonciation. Cette théâtralisation devrait permettre d'accéder à une maîtrise plus fine de l'accent rythmique, laquelle exige, comme le jeu de tout bon acteur, à la fois pulsion et retenue.

L'accent rythmique demande, en termes de corporéité, que soit réalisée une sorte de *pulsion contrecarrée*, faite tout à la fois d'investissement énergétique et de retenue. Ce schéma tensionnel est de nature contradictoire et le fait de devoir lancer l'accent, en essayant toutefois, dans un même mouvement de le neutraliser - sans pour autant l'étouffer - crée des zones de maladresses génératrices d'inconfort articulaire (Beck 2000 : 250).

Pour des jeunes apprenants, dont la langue d'origine se structure en général autour de la scansion bien tempérée du français, cette translation vers une langue accentuée comme l'anglais, peut être parfois ressentie *douloureusement*. Le relief tension / relâchement, auquel ils ne sont pas habitués en termes d'efforts musculaires, est d'une amplitude bien plus forte, et la réalisation de la syllabe accentuée est liée pour eux à un investissement énergétique considérablement plus vigoureux, autant que répété. Les appels kinesthésiques commandant l'équilibre temporel / tensionnel créent, en début d'apprentissage, un sentiment désagréable de porte-à-faux; les phénomènes tension / relâchement jusque-là inconnus de l'appareillage d'écoute interne et la scansion syllabique étrangère, affolent quelque peu le système perceptivo-anticipatif qui préalablement avait fonctionné sur d'autres bases.

4. Scansion et respiration

La phrase : *They're all coming !* par exemple, s'articule en un seul groupe de souffle et finalement s'énonce pour un auditeur francophone comme s'il s'agissait d'une seule et même unité lexicale. De ce simple exemple, il est possible de déduire que la respiration, source véritable de l'énergie corporelle accentuelle, va devoir faire l'objet d'une rééducation particulière (Allaux 1981 : 21-29). Sensibiliser le jeune apprenant aux phénomènes accentuels de l'anglais, c'est aussi lui apprendre à réguler son potentiel respiratoire (inspiration / expiration), sur un nouveau rythme syllabique, grâce au caractère ludique propre à la scansion de virelangues, par exemple, mais aussi à des tâches plus spécifiques portant sur le mime, l'extinction d'une bougie virtuelle, la respiration d'une fleur... De même, un relâchement expiratoire en fin de groupe intonatif pourra se combiner à une intonation descendante. Certaines approches pédagogiques de la phonologie de l'anglais, comme l'approche *gymnopédique* (walking the rhythm), vont permettre grâce à la scansion d'énoncés dits en marchant au rythme des syllabes accentuées, d'intérioriser corporéité (kinesthésique et respiratoire), et expressivité phonétique (Beck 2000 : 253). Le mouvement demeure à la fois le moteur et le geste facilitateur de la parole. Certains anglophones font spontanément (et de manière inconsciente), des gestes de la main qui accompagnent la production d'une syllabe accentuée. Par exemple pour un droitier, ce geste se fait avec le bras droit, souple et détendu qui décrit des cercles plutôt amples dans le sens des aiguilles d'une montre. Le mouvement part de l'épaule dans une sorte de spirale ouverte. Chaque fois qu'une syllabe forte est prononcée, le bras retombe à l'expiration. Dans le cas d'un apprenant gaucher, il va suffire d'inverser le mouvement : c'est le bras gauche qui va travailler dans le sens inverse des aiguilles d'une montre. Outre les comptines et le chant, qui parallèlement à l'écoute de la langue, peuvent s'avérer un atout majeur dans l'appropriation de la L2 (Hillman & Kernéis 2009), la gestuelle et la théâtralisation vont contribuer à l'intériorisation de schémas accentuels nouveaux, de pair avec une gestion appropriée de l'intensité expiratoire partant de la poitrine.

5. Expression linguistique et expressivité théâtrale

L'apprentissage de la LVER anglaise au primaire nécessiterait de telles procédures. Certes, ce n'est pas une idée neuve que de réaffirmer que l'expression théâtrale, dans toute son *expressivité*, va inviter le jeune apprenant à explorer et extérioriser sans retenue (bien qu'au sein d'activités cadrées et parfaitement planifiées), un mode sémiotique facilitant la découverte et l'appropriation des schémas rythmiques en levant des blocages respiratoires, musculaires et psychologiques par rapport à une langue dite étrangère (Freiss 2010 : 51-53). Ce phénomène de rejet est bien analysé et il ne concerne pas que les greffes d'organes. Dans un rapport de recherche déjà relativement ancien, Calbris et Montredon (1975), déclaraient que les résistances psychologiques à l'intrusion d'un système phonétique étranger se traduisaient en priorité par un blocage au niveau de la prosodie de la langue :

Les nuances intonatives relèvent de l'expressivité et bien que plus ou moins codées et décodées, touchent donc directement à la personnalité. Il est naturel que les habitudes prosodiques de la langue maternelle soient plus tenaces que celles relevant des éléments phonémiques et qu'elles provoquent un blocage inconscient de l'apprentissage. Inversement, le fait d'arriver à imiter en situation les caractéristiques d'une langue étrangère révèle sans doute un jeu d'identification ou l'acceptation d'un autre comportement permettant alors la correction phonétique" (Calbris et Montredon 1975 : 6).

Pour remédier à cette absence de contrainte accentuelle syllabique chez le francophone, l'expressivité et les divers jeux d'identification seront certainement nécessaires. Cependant, un tel travail de clarification serait complètement inopérant, si déjà, l'apprenant ne parvenait pas à saisir, non pas les seules règles accentuelles, mais bien plus la raison même de ces processus d'emphase syllabique, lesquels relèvent en fait d'une démarche tout aussi sémantique que phonologique : *donner du sens au son*. Dans toute stratégie énonciative, qu'il s'agisse de la plus simple comptine, ou d'un discours plus structuré, l'énonciateur a pour objectif premier de donner du sens à ce qu'il exprime et ce, en multipliant les indices, sémantiques, phonétiques, kinésiques et contextuels, à l'intention du coénonciateur. Ce souci de prêter du sens à l'énonciation, dans toutes les dimensions précitées, doit être une problématique abordée dans la mise en scène de petites saynètes à deux trois acteurs, par exemple (Freiss 2010 : 11-12).

6. L'apport des neurosciences

Pour comprendre un message aurale, il est nécessaire que le coénonciateur déconstruise et reconstruise le son pour lui donner du sens. C'est le niveau élémentaire de l'interface entre phonologie et sémantique, permettant d'instaurer une situation de communication. Le réseau de traitement des sons inclut les régions temporales supérieures et antérieures, et la région operculaire du gyrus frontal inférieur gauche. Pour traiter les sons perçus par l'aire auditive primaire, l'information est envoyée à ces aires associatives dites *unimodales*. S'il s'agit d'une voix humaine, et d'un discours intelligible, les régions ventrales du gyrus temporal supérieur sont activées. Ces aires unimodales transmettent alors leurs informations à deux sites d'intégration distincts. Le premier, qui se situe au niveau de la partie terminale postérieure du sillon temporal supérieur, permet l'accès au sens, le traitement sémantique. Le deuxième, au niveau du pôle temporal, intègre et dirige les informations vers les systèmes de mémoire à long terme et émotionnel (Robert-Géraudel 2004 : 48-53).

De même, les neurosciences nous apprennent aujourd'hui que l'aire de Broca dans le cortex frontal, contient des cartes ou programmes moteurs qui envoient des signaux vers les différents muscles de la langue, des lèvres, du palais et du larynx pour générer le discours articulé. Cette région riche en neurones miroirs fournit une interface entre les actions orales : production des sons, écoute des sons et observation du mouvement des lèvres. Darwin avait d'ailleurs remarqué que lorsqu'on découpe quelque chose avec des ciseaux, on fait inconsciemment écho à ce mouvement en serrant et desserrant les mâchoires. Étant donné que les aires corticales liées à la bouche et à la main sont proches l'une de l'autre, il peut s'agir d'un débordement de signaux provenant des mains sur la bouche (Ramachandran 2012 : 200).

Il nous faut un nom pour ce processus, aussi appelons-le *synkinésie* (*syn* signifie *ensemble* et *kinesia* signifie *mouvement*). La synkinésie a sans doute joué un rôle clé dans la mutation d'un langage gestuel primitif (ou protolangage) au langage parlé. Nous savons que les grognements émotionnels chez les primates proviennent principalement de l'hémisphère droit, en particulier d'une partie du système limbique (le cœur émotionnel du cerveau), appelé le cingulaire antérieur. Pour résumer, les anciens hominiens disposaient d'un mécanisme intégré préexistant qui leur permettait de traduire spontanément les gestes en mots, la gestuelle en gestuelle articulatoire (Ramachandran 2012 : 201).

Ainsi, nous comprenons mieux maintenant le lien intrinsèque entre le geste et la parole, puisque, peut-on dire, il est inscrit dans nos gènes et donc, dans nos cartes cérébrales. La naissance du jeu théâtral est perçue également par certains anthropologues comme relevant d'une nécessité d'adaptation et de communication.

7. Communication et saynètes

Le fait que les enfants, et beaucoup d'adultes, parlent en accompagnant leurs discours de gestes des mains pourraient être le vestige d'un langage gestuel. En effet, l'anthropologie commence à imaginer comment le protolangage a pu évoluer, et notamment, par la mise en scène d'expériences vécues par nos ancêtres chasseurs-cueilleurs, cherchant à transmettre le maximum d'indices et d'informations à l'intention de leurs congénères. Échanger des informations, transmettre des messages devait permettre d'augmenter leurs chances de survie dans un milieu relativement hostile. Mieux le message était « joué » pour décrire une scène dramatique, par exemple, plus celui-ci avait de chances d'être compris, dans un protolangage somme toute très limité alliant le verbal et le non-verbal. Jean-François Dortier a imaginé une scène très explicite à ce sujet :

Supposons que Gana, honnête *Homo erectus* ayant vécu il y a un million d'années ait assisté à une scène dramatique : son ami Adam s'est noyé ou s'est fait attaquer par un crocodile. S'il arrive à un chimpanzé d'assister à une telle scène, il en retirera une expérience personnelle (les crocodiles sont dangereux; il est dangereux de s'avancer profondément dans le lac...) Si Gana possède un protolangage, il peut alors aller raconter son aventure (« crocodile manger Adam ! » ou « Adam tomber dans l'eau ! » ou encore « Plus Adam ! »). C'est une avancée extraordinaire dans la communication et la cognition. Celui qui écoute ce récit se trouve tout à coup transporté dans un autre lieu, un autre temps. Il assiste en différé à un événement auquel il n'a pas assisté. Pour la première fois, une connaissance peut être transmise par le langage et mémorisé (Dortier 2012 : 237).

De même, la tendance quasi irréprouvable à rapporter les événements présente une fonction importante pour celui qui l'adopte : elle contribue à le mettre en valeur. Le porte-parole des faits et des gestes du monde attire l'attention autour de lui et s'attire une bonne place dans le groupe. Et si le langage était là pour raconter avant tout des histoires en société ? (Dessalles 2000). On sait l'importance de l'oralité dans les sociétés primitives, ou même encore dans certaines cultures. Selon cette approche, il faut donc partir de l'esprit humain, de sa capacité à produire des concepts, des représentations, des images mentales... La théâtralité ne serait donc qu'une *représentation* des représentations mentales. Un travail métaculturel et métalinguistique en quelque sorte, et nous savons bien que c'est ce type de démarche *méta* que l'enseignant se doit de faire émerger peu à peu chez les apprenants. D'autant plus, comme nous l'avons dit précédemment, que le théâtre va permettre de travailler phonologiquement le grain de la voix, l'accentuation, le volume, l'intonation, le débit, la tonalité... c'est-à-dire de donner un plus grand effet de réalisme aux événements relatés. Un bon acteur étant avant tout un bon transmetteur d'informations, sur des faits réels ou imaginaires.

Conclusion

La théâtralité ne s'articule pas sur le réel, mais sur le discours global tenu sur le réel. Elle repose sur un système de règles relativement simple : *Ego, hic, nunc*, c'est-à-dire, au moins un personnage dans une situation spatio-temporelle donnée. Malgré cette *règle du jeu* basique, les possibilités de représentation sont presque infinies. De même en est-il du

langage en phonologie générative (Notari 2009 : 63-124). Une métaphore intéressante nous est fournie, à ce sujet, par Lapaire et Rotgé :

Il suffit d'imaginer un jeu (le langage) dont les règles (la norme grammaticale), en nombre limité mais aux nombreuses possibilités d'imbrication et de combinaison, ont été mémorisées (l'apprentissage). Chaque partie (la mise en œuvre du langage), malgré le sentier tracé par les règles, est unique. C'est ce qui en fait justement l'intérêt, les meilleurs jeux étant ceux qui reposent sur un nombre réduit de directives, tout en fournissant une impression constante d'imprévu et de renouvellement (Lapaire & Rotgé 1991 : 14) .

Ce qui est vrai pour les règles structurelles grammaticales l'est aussi en phonologie pour la prise de conscience de l'accent lexical; la notion de *jeu* permettant au *je* identitaire de se forger un autre système linguistique, dont la règle d'or est finalement l'expressivité : *le langage est ludique*. En effet, le jeu présente cette faculté de maintenir l'attention de l'auditeur, la communication énonciateur-coénonciateur, tout en indiquant le contexte authentique, d'appuyer les mouvements mélodiques ou accentuels d'une manière naturelle, sans révéler nécessairement le travail mental sous-jacent, lié à l'exercice de la production orale. De plus, le *jeu* théâtral témoigne d'une véritable volonté créatrice au niveau énonciatif et linguistique, et se situe donc dans le potentiel individuel de générer du langage tout comme cela fut le cas pour nos lointains ancêtres. C'est précisément ce potentiel dormant qui est en attente de s'épanouir lors des différentes phases d'apprentissage en LVER.

Références bibliographiques

- ALLAUX, Jean. Paul (1981). *Apprenez à respirer à vos enfants*. Paris : Retz.
- BECK, Patrick (2000). Corporéité et expressivité en phonétique. *La prosodie au cœur du débat*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen, p 249-260.
- BOUZET, Jean (1990). *Grammaire espagnole*. Paris : Belin.
- CALBRIS, Geneviève et Jacques MONTREDON (1975). Approche rythmique, intonative et expressive en FLE. Paris : CLE International.
- CUMMINS, Fred (1999). Some Lengthening Factors in English Speech Combine Additively at Most Rates. *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 105, p 476-480
- DESSALLES, Jean Louis (2000). *Aux origines du langage*. Paris : Hermes.
- DORTIER, Jean François (2012). *L'homme cet étrange animal : Aux origines du langage, de la culture et de la pensée*. Paris : Éditions Sciences Humaines.
- FREISS, Michel (2010). Mettez le ton... ! *New Standpoints*. Issue 45. Paris : Nathan. p 11-12
- FREISS, Michel (2010). Robots, bruitages et bel canto. *New Standpoints*. Issue 46. Paris : Nathan. p 51-53
- HILLMAN Catherine & Françoise KERNEIS (2009). *Ghostie, interpréter une comédie musicale dès le CP*. Nantes : Éditions CRDP des Pays de la Loire.
- KODA, Keiko (1998). The role of phonemic awareness in L2 reading. *Second Language Research*. Vol 14. p 194-215.
- LAPAIRE Jean Rémi & Wilfrid ROTGE (1991). *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- LEHISTE, Ilse(1975). *Structure and Process in Speech Perception*. Berlin : Springer Verlag.
- LIBERMAN, Alvin et Ignatus MATTINGLY , (1985). The Motor Theory of Speech Perception Revised. *Cognition*, Vol 21, p 1-36.
- NOTARI, Christiane (2009). *Chomsky et l'ordinateur, Approche critique d'une théorie linguistique*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- RAMACHANDRAN, Vilayanur (2012). *Le cerveau fait de l'esprit*. Paris : Dunod.
- ROBERT-GÉRAUDEL, Adélaïde (2004). Les circuits de la parole. *Science & Vie hors série*, n° 227, p 48-53.
- ROBINSON, Léon (1968). Étude du rythme syllabique en français canadien et en français standard. *Recherches sur la structure phonique du français canadien*, Studio Phonética. Toronto : Didier. P 173-195.
- SLUIJTER, Agaath et Vincent Van HEUVEN (1996). Spectral Balance as an Acoustic Correlate of Linguistic Stress. *Journal of the Acoustical Society of America*. Vol 100. p 2471-2485.